

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CFORM/ MEC/ SEEDF

Diego Faria Fernandes

LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA EM SALA DE
AULA:
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

Brasília-DF

2015

Diego Faria Fernandes

**LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA EM SALA DE
AULA:
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO MULTIDIMENSIONAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º a 9º ano) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientadora: Prof. Dra. Isabel Cristina Corgosinho

Brasília-DF

2015

**LEITURA E COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA EM SALA DE
AULA:
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO MULTIDIMENSIONAL**

Diego Faria Fernandes

Projeto aprovado em 05 de dezembro de 2015

Banca examinadora:

1º membro: Prof. Dra. Isabel Cristina Corgosinho

2º membro: Prof. Maria do Rosário C. Rocha

3º membro: Prof. Maria Marlene R. da Silva

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO	6
1.1 Justificativa	8
1.2 Objetivos.....	10
1.3 Metodologia.....	11
II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	13
2.1 Letramento: Uma questão conceitual	13
2.2 As práticas de Letramentos e a constituição do ser	17
2.3 O ato de ler	19
2.4 Bakhtin e os estudos sobre linguagem	23
2.5 A compreensão responsiva ativa	25
III- A PESQUISA	28
3.1 Metodologia.....	28
3.2 Análise dos dados	30
3.3 Resultados.....	32
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
VI – ANEXOS.....	39

RESUMO

O trabalho em questão busca nas dimensões sociais dos letramentos e na filosofia bakhtiniana da linguagem sua base teórica. A partir disso, pretende-se avaliar a proximidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com a concepção interacionista da linguagem. Após a análise dos dados coletados, verificou-se que algumas práticas utilizadas pelos professores já dialogam com as teorias de Bakhtin. Contudo, outras práticas ainda contribuem para a formação de um leitor passivo e pouco questionador.

Palavras-chave: Letramentos. Práticas pedagógicas. Interacionismo. Linguagem.

ABSTRACT

The work in question seeks the social dimensions of literacies and Bakhtin's philosophy of language its theoretical basis. From this, we intend to evaluate the proximity of pedagogical practices developed in the classroom with the interactional conception of language. After analyzing the collected data, it was found that some practices used by teachers have dialogue with the theories of Bakhtin. However, other practices also contribute to the formation of a passive reader and little questioning.

Keywords: Literacies. Pedagogical practices. Interactionism. Language.

I- INTRODUÇÃO

Após sete anos de exercício docente, tanto em escolas públicas quanto em particulares, temos constatado entre boa parte dos colegas professores e professoras um enorme descontentamento em relação à capacidade dos alunos de aprender e compreender a partir da leitura. Vários colegas atribuem tal situação ao fato de o aluno “não saber ler”. Contudo, percebemos também que outros colegas julgavam seus alunos como alfabetizados e possuidores das capacidades de leitura e escrita, porém, para eles, esses alunos liam e não conseguiam entender o que estava escrito.

A partir de então, iniciamos um trabalho de observação constante e isso nos levou a concluir que, embora alguns realmente apresentem problemas de alfabetização, a grande maioria dos estudantes pode ser considerada alfabetizada, mas apresenta dificuldades em compreender e aprender a partir da leitura. Também foi possível notar que se por um lado alguns alunos estavam apresentando tais dificuldades por outro as práticas dos professores, aparentemente, não estavam contribuindo para a melhoria do quadro.

Percebemos que em muitas situações as dúvidas que os alunos tinham em relação ao material que fora lido eram pertinentes e que, portanto, talvez, a questão da não compreensão não devesse ser imputada somente a uma possível incapacidade do estudante. Outra conclusão também bastante comum entre todos os colegas docentes era que os problemas advindos da má interpretação textual deveriam ser resolvidos nas aulas de língua portuguesa.

Todos esses descontentamentos e questionamentos estão ligados a algo muito maior do que a capacidade de leitura e compreensão em si. São frutos de um sistema que não incentiva a produção de conhecimento por parte do aluno. Temos em nossas escolas um grupo disposto a ensinar e outro a aprender. Porém, os que se propõem a ensinar o estão fazendo sem observar de que maneira o segundo grupo melhor aprende. Além disso, fora dos muros da escola existe uma sociedade ávida por competição, que julga as pessoas por suas conquistas pessoais e capacidades de se sobressair dentre os demais.

O desenvolvimento das práticas de leitura e compreensão leitora é essencial a uma sociedade que não pretender ter cidadãos simplistas, que julgam o produto pelo rótulo sem pensar nas engrenagens por traz de tudo. Por isso, esse trabalho não pretende ser o salvador da pátria, mas tende a dar suas contribuições, por mínimas que sejam. A ideia é com a melhoria das práticas de letramentos desenvolvidos nas escolas, mais especificamente no Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Os parágrafos seguintes dão uma rápida ilustração das ideias apresentadas ao longo de todo o trabalho.

A partir dos estudos desenvolvidos no curso de Letramentos e Práticas Interdisciplinares, fomos capazes de reorganizar nosso entendimento acerca da leitura e suas funções individuais e sociais. Assim como também foi possível revisar os papéis das instituições educacionais e dos profissionais da educação no desenvolvimento e propagação das práticas de letramentos.

Após estudos e análises de diversas concepções sobre a linguagem humana, encontramos na concepção dialógica de Bakhtin uma perspectiva capaz de promover a interação entre os conhecimentos e, assim, possibilitar a construção de novos saberes. Tudo isso em um campo ideológico que não desconsidera os saberes contidos nas bagagens internas de cada estudante. Nos pressupostos teóricos discorreremos sobre uma concepção de linguagem capaz de desenvolver de forma coerente o postulado pelas diretrizes que são base deste trabalho, a saber, o Currículo em Movimento e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esta pesquisa tenta traçar um perfil das práticas pedagógicas docentes ligadas à leitura e à compreensão leitora dos estudantes. Por meio da análise dos dados, foi montado um panorama das práticas de leitura e compreensão leitora que são desenvolvidas no Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Assim, a análise foi baseada em todo o aporte teórico apresentado ao longo desta monografia e, ao final, são apresentadas sugestões que podem contribuir positivamente para o melhor desenvolvimento das práticas de letramento daquela instituição.

1.1 Justificativa

Sabe-se que os aprendizados que adquirimos em nossas vidas nem sempre são provenientes das ações que acontecem a partir das práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Contudo, a escola é, sim, a responsável por boa parte daquilo que aprendemos enquanto estudantes e que carregamos conosco durante toda vida pós-escolar.

A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas.¹

Alguns papéis e funções da escola têm sido objetos de questionamentos no tocante a sua capacidade de atendimento as demandas sociais. Atualmente, uma parte desses questionamentos está ligada a relação do que se ensina na escola e o que se espera do estudante enquanto sujeito social.

O fato de ainda hoje termos escolas preocupadas basicamente com o repasse dos conteúdos de forma automática, não considerando as especificidades de cada integrante daquele espaço, é um dos motivadores que tem nos levado a pensar no tipo de sujeito que estamos formando em nossas escolas. Instituições que embora façam parte do hoje seguem os moldes do ontem.

No caso brasileiro, esse modelo de educação remonta o início do século XX quando, segundo a professora Renata Marcílio Cândido², os primeiros sinais de transformação da escola brasileira em um modelo de escola graduada vão aparecendo. Desde então, e considerando algumas tentativas de mudança que surgiram pelo caminho, sabemos que todo esse aprendizado formal conteudístico tem se calcificado nas estruturas do nosso sistema educacional.

O que se pretende até aqui não é desvalidar o modelo em questão, mas, diante da atual formação social que temos, demonstrar que seus resultados já não

¹ SEE-DF. *Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*, 2014. Brasília-DF

² HISTÓRIA da Educação no Brasil - Aula 7 - Os grupos escolares como modelo de organização. Youtube.com, 20 de outubro. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBT2dqIDe2I>. Acesso em: 8 out. 2015.

são capazes de produzir transformações sociais necessárias à nossa contemporaneidade. Ainda somos parte de um sistema altamente hierárquico e desigual onde o conhecimento é visto sob o prisma da competitividade. A impressão que se tem é que as instituições educacionais, ao invés de trabalharem na busca de novos caminhos para o conhecimento, corroboram um modelo excludente que pouco atende as camadas populares. “A educação é uma prática social que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania.”³

Assim, sem deixarmos de lado o aprendizado formal que é necessário aos nossos estudantes, entendemos que a escola deva proporcionar acesso ao conhecimento de uma forma ampla e vinculada a realidade social de sua comunidade, demonstrando ao estudante que o saber pode surgir a partir de suas necessidades diárias e pode ser capaz de transformar seu meio social. O mundo contemporâneo tem exigido de seus cidadãos habilidades e conhecimentos que vão muito além do que se decora na escola.

[...] é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida.⁴

Nessa perspectiva, a escola, instituição formal de educação, deveria proporcionar ao aluno uma formação capaz de fazê-lo sentir-se parte integrante e em perfeita harmonia com o mundo em que vive.

Ao estudante deveria ser transmitida a ideia de que muitas vezes o conhecimento surge a partir de uma necessidade real, que sua descoberta faz parte da vida cotidiana e possibilita que o cidadão seja sujeito ativo de sua própria existência.

Acreditamos na leitura como ferramenta capaz de proporcionar ao cidadão uma visão mais real e honesta, tanto no que se refere ao seu modo de ver e entender o mundo, quanto nas relações sociais e humanas que acontecem a sua volta.

³ SEE-DF. *Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*, 2014. Brasília-DF.

⁴ SEE-DF. *Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*, 2014. Brasília-DF.

Segundo Paulino (2001), “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. A leitura possibilita ao homem fazer a interlocução entre o real e o que está expresso na linguagem escrita.

Por outro lado, Soares (1996) postula que a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988)

Desse modo, e tendo em vista o mencionado anteriormente acerca dos papéis e funções propagados pela escola, o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora dos estudantes torna-se elemento de fundamental importância para alcançarmos uma educação geradora de cidadãos capazes de se situarem no mundo em que vivem como sujeitos sociais participativos, críticos e com grande potencial transformador.

1.2 Objetivos

Entende-se que a educação deve proporcionar ferramentas que tornem o indivíduo capaz de ler e entender o mundo como ele realmente é. Por isso, a adoção de atividades que privilegiem as práticas de letramentos nas escolas pode ser considerada como um passo em direção a uma educação geradora de cidadãos críticos e ativos.

Parte-se da perspectiva bakhtiniana, a qual entende a linguagem humana como um processo dialógico e pressupõe a interação entre as partes integrantes do discurso como atividade de fundamental importância para a compreensão responsiva ativa.

Dessa forma, o objetivo é identificar o quão próximo estão as práticas pedagógicas docentes da concepção interacionista da linguagem, isto é, de que forma as atividades e abordagens docentes que promovem a leitura em sala de aula estão contribuindo ou não para desenvolver a compreensão responsiva ativa dos estudantes.

Considerando que todos os ambientes da escola são responsáveis por promover as práticas de letramentos, também pretende-se analisar o projeto político-pedagógico da instituição. Assim, poder-se-á identificar o entendimento da escola quanto à questão dos letramentos e as ações propostas para sua promoção e desenvolvimento.

Embora este não seja o foco do trabalho, reitera-se o importante papel da escola enquanto instituição incentivadora da leitura e escrita. Por essa razão, considera-se essencial que esses itens estejam expressos no projeto político-pedagógico.

1.3 Metodologia

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, no que tange aos seus objetivos, esta tem parte de sua metodologia baseada na busca de uma bibliografia de suporte teórico.

Inicialmente, precisa-se compreender os sentidos ligados ao uso do termo letramentos e os conflitos existentes, por parte dos estudiosos da área, na formulação de um conceito para o referido termo. Tudo isso para que então se possa fazer uma análise mais consciente das práticas adotadas dentro de sala de aula e de como elas atendem, ou não, ao proposto pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Educação.

Ainda na parte exploratória, é necessário que se compreenda o que caracteriza o ato de leitura, bem como os fatores essenciais para o desenvolvimento da capacidade de compreensão responsiva ativa nos alunos.

Em um segundo momento, será aplicado um questionário a um grupo de professores voluntários do Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Por meio dele, buscar-se-á entender um pouco mais sobre como os docentes enxergam a questão do aprendizado por meio da leitura, o qual é considerado produto da capacidade de compreensão responsiva ativa, além de se tentar captar o mínimo de informações possíveis sobre a utilização da leitura na prática pedagógica diária daquele coletivo.

Uma vez embasados teoricamente e de posse dos questionários, a análise dos dados será o foco. Nesta etapa, buscar-se-á entender de que maneira a leitura está presente na prática pedagógica diária dos professores do CEF 410 Norte.

Entre outros fatores, serão analisados os dispositivos constantes no Projeto Político Pedagógico da escola, o contexto de utilização da leitura e os seus objetivos, a variedade de gêneros textuais e recursos complementares, os tempos destinados à prática da leitura, a avaliação que os professores fazem acerca da capacidade de leitura dos seus alunos, bem como os níveis de capacitação para o trabalho com a leitura.

II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Letramento: Uma questão conceitual

As primeiras aparições da palavra letramento, inicialmente no singular, são datadas de meados dos anos de 1980, no Brasil. Ela aparece em estudos linguísticos de autoras como Mary Kato e Ângela Kleiman. Muito embora mais de vinte anos já tenham se passado desde as primeiras aparições do termo nas literaturas relacionadas ao tema, ainda hoje percebemos certa relativização dos estudiosos da área ao tentar criar um conceito base para o tema.

Rojo (2009), ao citar Soares (2003), diz que a definição desse conceito é uma atividade complexa e sócio-historicamente determinada. Nas palavras da autora, “complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita” e “[...] essas capacidades são múltiplas e variadas”. Sua determinante sócio-histórica é justificada por, nas palavras da autora:

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais [...]. (ROJO, 2009 *apud* SOARES, 2003 [1995]; 1998)

Todas as discussões geradas a partir das tentativas de conceituação do termo letramento nos mostram uma série de posicionamentos de vários estudiosos a respeito do tema. Assim, ao considerarmos a determinante sócio-histórica do termo mencionada por Rojo (2009 *apud* Soares, 2003 [1995]; 1998), a tarefa de conceituação torna-se uma missão quase que impossível visto que a variedade de definições estará sempre condicionada a variantes de tempo e espaço, o que resultaria na existência de diversos conceitos em diversas partes do mundo.

Estudos históricos documentam as mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo; estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social. (SOARES, 2012)

Soares (2012) atribui as controvérsias e relativizações acerca da conceituação do termo letramento à “uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” inerentes ao termo. Segundo a autora, uma definição para o termo letramento, embora seja uma tarefa difícil, é de primordial importância para os processos avaliativos que buscam quantificar os níveis de letramento existentes em um determinado grupo social.

Contudo, acreditamos que a busca por uma definição exata do termo em questão é algo que foge do escopo deste trabalho pois, para este estudo, o maior interesse está na busca de uma dimensão do termo que melhor abarque os ideais de educação propostos pelo Currículo em movimento.

As dimensões as quais nos referimos anteriormente são abordadas de forma detalhada por Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. A autora nos mostra que as duas principais dimensões por trás das tentativas de conceituação do termo têm focos muito distintos e é a partir da análise dessas distinções que encontraremos a dimensão de letramento mais adequada a nossa atual proposta curricular para ser trabalhada em sala de aula. A saber, a dimensão individual e a dimensão social.

Assim, sob a perspectiva da dimensão individual, Soares (2012) afirma que o letramento é visto como um atributo *pessoal* (grifo original), e cita Wagner (1983, p.5) para confirmar que para muitos estudiosos o termo é visto como “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Sob essa perspectiva e traçando um paralelo com nossa realidade, poderíamos dizer, então, que aqueles estudantes, nas práticas de letramentos desenvolvidas dentro da escola, que apresentassem o mínimo de posse sobre as tecnologias de ler e escrever seriam considerados sujeitos letrados.

Nesse sentido, nota-se que a dimensão individual do letramento está bem próxima das atuais práticas de letramentos adotadas pela grande maioria das instituições de ensino, em que o foco do ensino-aprendizagem está estritamente direcionado à construção e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

do aluno de forma isolada, verdadeiramente como um atributo a ser adquirido e, na maioria das vezes, sem um vínculo com a realidade do estudante.

Ao focarmos nessas habilidades como tecnologias de uso individual, deixamos de considerar as relações sociais que o estudante tem fora da escola, onde ele também faz uso tanto da leitura como da escrita. De maneira complementar, Soares (1996), ao discorrer sobre o papel dos estudos relacionados à linguagem dentro da escola, afirma:

A escola [...] assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos” [...], seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. (SOARES, 1996)

Nota-se a este ponto uma interlocução entre as práticas de letramentos vistas sob a dimensão individual e a perpetuação de uma prática escolar que tende a fazer com que os estudantes apenas repitam as práticas que são baseadas em um mesmo modelo. O estudante fica imerso em um universo de práticas que, além de não mostrarem vínculo com a origem social dele, não o subsidiam a fim de fazê-lo compreender-se como parte ativa e significativa de seu meio.

Tratar as práticas de letramentos como meras tecnologias a serem aprendidas e apreendidas pode ser positivo em algum momento do desenvolvimento educacional, porém, tende a tornar-se um processo mecanizado que pode levar o estudante a minimização das possibilidades de usos e entendimentos tanto da leitura quanto da escrita.

Assim como analisamos as práticas de letramentos vistas sob o prisma da dimensão individual, do outro lado temos a dimensão social das práticas de letramentos. Ao pensarmos os letramentos ou as práticas de letramentos em uma dimensão social, devemos levar em consideração não apenas a aquisição das tecnologias de leitura e escrita para o uso individual, mas também todo o contexto social que justifica o uso dessas tecnologias.

Segundo Soares (2012), sob uma perspectiva geral da dimensão social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Contudo, divergências relativas à natureza dessa dimensão surgiram ao longo do tempo e duas correntes centralizam o cerne das discussões: a progressista “liberal” e a “revolucionária”, grifos da autora.

Partindo de uma mesma base conceitual, o que diferencia a primeira da segunda, respectivamente, é o fato de que pela visão liberal a definição de letramentos está baseada em um caráter funcional onde ele, de maneira autônoma, seria capaz de gerar consequências positivas a sociedade, enquanto que do outro lado, sob a perspectiva revolucionária:

[...] as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. [...] são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando não é esse o caso, [...] o letramento é visto como um instrumento da ideologia [...]. (SOARES, 2012)

A partir disso, podemos concluir que as práticas de letramentos que se desenvolvem no ambiente escolar são influenciadas por fatores sociais amplos e, muitas vezes, externos a própria instituição. Um bom exemplo disso são as práticas de letramentos desenvolvidas em escolas cujo ensino está voltado ao “treinamento” dos estudantes para testes como vestibulares e concursos, por exemplo.

Retomando o modelo ideológico proposto por Street (1994), devemos considerar que as atividades de leitura e escrita estão intrinsecamente associadas às práticas sociais recorrentes nos meios cujos sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, se a escola objetiva a formação de leitores efetivos, nos parece mais adequado adotar práticas de letramentos que tenham algum vínculo com a realidade do estudante, possibilitando a ele o reconhecimento do seu espaço enquanto meio social e sua identificação com o mesmo.

2.2 As práticas de Letramentos e a constituição do ser

Como visto até aqui, o Currículo em Movimento, principal diretriz curricular das escolas do Distrito Federal, prevê que as escolas trabalhem com base na busca de um ser humano multidimensional e ciente dos direitos e deveres individuais e coletivos.

Assim, espera-se que esse ser receba uma formação mais próxima de uma Educação para a Diversidade, Cidadania, Direitos Humanos e Sustentabilidade, de forma que no futuro tenha-se “um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda”⁵.

E, como aborda Street (2006): “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.”

De acordo com Street (2006), as práticas de letramentos desenvolvidas nas escolas são responsáveis pela constituição da identidade e personalidade dos seus estudantes. No tocante a relação entre as práticas de letramentos e a questão da identidade, Street (2006) cita Rockhill e seu estudo sobre gênero e letramento nos Estados Unidos. Ao analisar um grupo de mulheres hispânicas que viam na aquisição de um novo letramento a oportunidade de constituição de uma nova identidade para si, identificou-se que os letramentos ofertados pelos cursos *colleges* (grifo original) eram associados a ocupações e identidades que as mulheres aspiravam – típicas representações femininas de cinema, novelas e revistas, a figura da mulher profissional que é “vencedora” na vida.

Quanto ao conceito de pessoa, Street (2006) recorre à literatura antropológica e cita Kirkpatrick afirmando que a pessoa é um “lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados”. Nesse sentido, Brian Street (2006) propõe: “[...] o que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano

⁵ SEE-DF. *Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*, 2014. Brasília-DF

em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida.”

Com base nisso, acreditamos que as práticas de letramentos desenvolvidas dentro do âmbito escolar têm um papel estratégico para que possamos alcançar a formação do ser multidimensional como proposto pela SEDF. Para isso, é necessário analisarmos que tipo de cidadão o atual modelo educacional esta entregando à sociedade. Faremos essa análise tendo como base as práticas de letramentos que temos utilizado em nossas escolas.

Como dito anteriormente, vivemos em um modelo social que privilegia a competição, onde somente o melhor é condecorado. A busca constante pelo primeiro lugar permeia todos os setores da sociedade, inclusive as escolas. Nessas instituições, podemos encontrar um microcosmo que reflete exatamente os efeitos das exigências sociais experimentadas do lado de fora. As consequências podem ser observadas na formatação das aulas, no desejo dos familiares e no interesse dos alunos.

O pensamento corrente entre boa parte da comunidade escolar supõe que o que se aprende na escola só será necessário para fazer provas, vestibulares ou concursos que, futuramente, levarão aquele indivíduo a uma posição de destaque social. Dessa maneira, todo o processo educacional vai sendo deturpado. Tudo que se faz na escola atende a objetivos individuais de cada um, inclusive os professores. Os textos trabalhados são pouco variados e nem sempre tem relação com a realidade vivida pelo estudante.

As práticas escritas também não costumam divergir e, assim como as de leitura, estão quase sempre focadas no acúmulo de conhecimento. Assim, a escola pública segue na tentativa de formar um indivíduo capaz de competir com os demais estudantes de outras redes e acaba fracassando, ora por não conseguir formar um estudante competitivo o suficiente, ora por entregar a sociedade um indivíduo que nem sempre consegue usar o conhecimento adquirido para atender suas próprias demandas.

A importância de se ter uma educação que desenvolva com excelência as habilidades ligadas às linguagens justifica-se, também, pelo fato de que, segundo

Freire (1989), a leitura e a escrita, as duas linguagens mais trabalhadas nas escolas, se prendem dinamicamente a realidade, e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A interlocução entre linguagens e realidade, e o fato de que o domínio sobre o uso dessas linguagens implica diretamente em uma análise crítica do binômio texto/contexto, está em grande parte condicionada a adoção de práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento da compreensão leitora.

Assim, e sob a perspectiva dos letramentos, práticas como a redação de e-mails, pesquisas escolares em ambientes virtuais, leitura e preenchimento de formulários para participação em eventos ou solicitação de informações, entre outras, todas poderiam e deveriam ser desenvolvidas nas escolas. Ressalta lembrar que, na medida em que consideramos que os letramentos a serem desenvolvidos em cada escola devem estar condicionados as práticas sociais que envolvem a vida dos estudantes, tanto as instituições como os professores devem ter um conjunto mínimo de conhecimento sobre sua comunidade de alunos.

Para ser significativa para o aluno, a prática precisa fazer a interlocução com o mundo real e, por isso, não faz sentido a generalização dos métodos que preveem, erroneamente, que todos os alunos têm os mesmos interesses e vivem as mesmas realidades.

2.3 O ato de ler

Até aqui, já falamos sobre como é importante o desenvolvimento das habilidades relacionadas à linguagem e como essas habilidades, quando trabalhadas de maneira efetiva, podem contribuir positivamente para a formação do indivíduo. Sobre tudo quando almejamos o ser enquanto sujeito ativo e modificador do meio. “O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido.” (KOCH & ELIAS, 2006).

Quando falamos em trabalhar as práticas de letramentos no ambiente escolar, corremos o risco de cair na generalização e não focar em um objeto ou situação de trabalho real, que implique num aprendizado efetivo para os estudantes.

Existe uma infinidade de práticas de letramentos que poderiam ser trabalhadas dentro da escola, principalmente se considerarmos que a todo momento os jovens se veem em situações onde ora a leitura ou a escrita, ou as duas simultaneamente, lhes são exigidas para que possam participar ativamente dos eventos sociais cotidianos.

Segundo Kleiman (1993), “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus”.

Diante de tal afirmação, convém analisarmos a questão do aproveitamento escolar e, conseqüentemente, o fracasso na formação dos leitores. Muito embora saibamos que não é somente nas aulas de português que se formam os leitores, a realidade existente em grande parte das escolas nos mostra que tanto o aproveitamento escolar advindo das práticas de leitura quanto o fracasso na formação dos leitores, são expectativas depositadas frequentemente sob a responsabilidade dos professores de língua portuguesa.

Mas, afinal, o que é a leitura? E o ato de ler? Embora esses questionamentos pareçam ser característicos de pessoas amantes da leitura ou professores de língua portuguesa, eles deveriam também consternar todos aqueles que estão envolvidos com a educação, pois a leitura é parte importantíssima de qualquer processo de ensino/aprendizagem.

Inicialmente houve uma concepção que entendia a leitura como o simples ato de decodificação dos signos linguísticos. Como afirma Nascimento (2011), essa concepção pecou por não contemplar toda complexidade do processo de construção da leitura, “já que não permite que o leitor dialogue com os elementos extralinguísticos que compõe o texto”.

Desse modo, a construção de significados fica vinculada única e exclusivamente ao texto, o que empobrece o processo de leitura pois o leitor não consegue relacionar o que ele lê com suas experiências de vida.

ENEM e SAEB, exames nacionais que, segundo Rojo (2009), “aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura”, não nos dão um panorama muito positivo a respeito da situação geral da leitura nas instituições do Distrito Federal.

Os resultados do SAEB/2011⁶, por exemplo, colocam os estudantes no segundo nível de leitura dentre os sete existentes. Nesse nível os jovens são capazes de trabalhar com informações explícitas e até fazer inferências, porém, com pouca variação de gêneros textuais. Esses resultados são o produto de uma prática pedagógica frequente nas escolas, que é a leitura baseada na extração de informações diretamente do texto.

Outra concepção de leitura dá ao leitor a possibilidade de relacionar o texto com suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos. Contudo, Nascimento (2011) afirma que para alguns estudiosos esse modelo também é caracterizado como uma prática monológica, pois desconsidera o caráter polissêmico, ideológico e dialógico do texto ao centrar todo o processo de leitura nas opiniões do leitor.

Assim, autores como Koch e Elias (2006), Lopes (2001), defendem a concepção interacionista do processo de leitura como um modelo mais amplo e que abarca as concepções anteriormente mencionadas. Essa é a definição adotada, também, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor do texto, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de

⁶Resultado SAEB/PROVA BRASIL 2011. Disponível em:
<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em 28 out. 2015.

dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, para validar no texto suposições feitas.⁷

Observamos que essa definição põe a leitura sob uma perspectiva que vai muito além da mera capacidade de decifração do código escrito. Além disso, destacamos que nesse sentido de leitura a figura do leitor ativo fica em evidência. Assim, espera-se uma postura mais dialógica, capaz de integrar elementos como leitor, texto, autor e contexto, a fim de construir uma compreensão “responsiva ativa”, como prevê Bakhtin (1997). No decorrer das próximas páginas falaremos mais especificamente sobre as contribuições de Bakhtin para as teorias de leitura.

Do ponto de vista da psicolinguística, como afirma Kato (1987), ler e escrever se assemelham em muito com o falar e ouvir. Salvo as particularidades de cada caso, a autora define que nos atos de comunicação verbal devemos pressupor três características centrais: uma relação cooperativa entre emissor e receptor (autor e leitor, no caso da leitura), a transmissão de intenções e conteúdos e a existência de uma forma adequada à sua função.

Assim, se considerarmos que em uma situação de leitura o leitor pouco experiente pode ter dificuldades para efetivar qualquer um desses três quesitos, o ato de ler pode então ser prejudicado em seus objetivos finais.

Outros autores também dialogam com o conceito proposto pelos PCN's. Sobre o ato de ler, Jolibert (1994) diz que “*é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, sem passar pelo intermédio nem da decifração nem da oralização [...] é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida*” - grifos do autor.

O mesmo autor propõe ainda que *não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”* (grifos originais). A ideia, segundo ele, não é supor que todas as crianças sejam autodidatas, mas que deixemos de ensinar por meio das decifrações lineares e regulares, como se aprende nas turmas de alfabetização. Ele acredita que as

⁷ In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 69-70.

crianças são capazes de descobrir seus próprios métodos, com o auxílio dos professores e colegas de turma para o que for necessário.

A concepção interacionista de leitura surge como uma alternativa a lógica dos processos de leitura baseados na simples extração de informações. Por promover a interação dos elementos envolvidos na construção dos sentidos e significados, essa concepção possibilita ao leitor fazer a interlocução dos seus conhecimentos prévios com a diversidade de discursos e ideias que estão ao seu redor e no próprio texto.

Dessa forma, privilegia-se a formação de um sujeito não só capaz de ler efetivamente, mas também capaz de ter a leitura como ferramenta de integração/interação com o meio em que vive.

2.4 Bakhtin e os estudos sobre linguagem

Não é possível falarmos da concepção interacionista da leitura e não abordarmos os construtos mais amplos estudados por Bakhtin, os quais permitem que enxerguemos a leitura sobre tal prisma.

Os estudos da linguística moderna entendem que língua e fala são partes constituintes da linguagem humana. Porém, para Saussure, embora a língua fosse de natureza social em sua essência, a fala seria de caráter individual e apresentaria um papel secundário. Desse modo, a língua como objeto de estudos da linguística deveria ser estudada como um sistema de signos compostos por significado e significante, destacando seu caráter normativo e estável.

Bakhtin, contudo, entende a linguagem como um fenômeno mais amplo do que a língua e de natureza social. A linguagem seria o produto vivo da interlocução social, das condições materiais e históricas de cada tempo. Nessa perspectiva, segundo Pires (2003 apud BAKHTIN, 1929, p. 127):

a língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância. (grifos originais)

Jobim e Souza (1994) afirmam que no objetivismo abstrato de Saussure o signo é considerado independentemente das relações ideológicas que se ligam a ele. Assim, deixa-se de considerar a relação do signo com a realidade por ele projetada ou com o próprio indivíduo.

Em contraponto, e sob a ótica dialógica, a língua como representação material da linguagem e situada em um contexto sócio-histórico se relaciona interativamente com a vida por meio dos enunciados e enunciações, configurando-se assim uma arena de conflitos ideológicos.

Para melhor compreendermos da visão bakhtiniana da linguagem, é necessário destacarmos o importante papel da palavra dentro da linguagem humana. Segundo Pires (2003), sob a perspectiva bakhtiniana, “o signo linguístico tem uma *plurivalência social* que se refere ao seu valor contextual”, grifos originais.

Os significados e sentidos das palavras estão diretamente associados ao contexto sócio-histórico do momento em que foram mencionadas. Assim, a mesma autora afirma que o fato de diferentes grupos sociais usarem o mesmo sistema linguístico faz com que as palavras manifestem valores ideológicos contraditórios, ou seja, “é a situação social imediata a responsável pelo sentido”.

A partir da visão de signo linguístico postulada por Bakhtin, chegamos ao real foco dos estudos bakhtinianos – a enunciação. Nesse sentido, a enunciação não é vista somente como uma atividade isolada envolvendo dois sujeitos. Sendo objeto de estudos, segundo Pires (2003 *apud* BAKHTIN, 1927; 1929), ela deve ser considerada como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, estando vinculada ao contexto do momento no qual foi produzida.

O enunciado também se configura como um dos elementos do discurso dialógico de Bakhtin. Pode ser entendido como cada fala que um interlocutor produz dentro de um discurso e direciona ao outro interlocutor.

Nesse sentido, o enunciado se configura como elemento essencial ao discurso dialógico, pois, é a partir da pronúncia de um enunciado que o segundo interlocutor pode dar sua resposta e manter a interação do discurso.

O princípio dialógico é a base dos estudos sobre a linguagem feitos por Bakhtin. Par tanto, considera-se o homem como um ser social que tem nos seus diálogos e relações sociais cotidianas a fonte de suas posições ideológicas e dos conhecimentos de mundo.

Nessa perspectiva, é a palavra, por meio da enunciação, a responsável por entregar ao homem a imagem do mundo que ele constrói no momento em que o diálogo é estabelecido. Uma das partes mais importantes desse princípio reside no fato de que o enunciado não se origina de forma total no sujeito que o profere. Por estarmos em uma arena dialógica, cada palavra que dizemos traz consigo as marcas ideológicas de um discurso passado que de alguma forma nos marcou.

Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um “continuum”. “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear”. Dito de outra maneira, o indivíduo não é a origem de seu dizer. (PIRES, 2003 *apud* BAKHTIN, 1979, p. 319)

A filosofia bakhtiniana da linguagem considera o importante papel dos sujeitos e os seus conhecimentos dentro do processo de interação para a construção dos sentidos.

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006.)

Adentrando o terreno da leitura, Koch & Elias (2006 *apud* BAKHTIN, 1992, p. 290) afirma que o texto é o lugar de interação onde o sentido “não está lá”, mas é construído, considerando as informações passadas pelo autor e os conhecimentos prévios do leitor, pressupondo uma atitude “responsiva ativa”.

2.5 A compreensão responsiva ativa

A característica dialógica da linguagem, segundo os estudos bakhtinianos, reside no fato de que nós, como seres sociáveis e agregadores de referências sócio-histórico-ideológicas, utilizamos desses recursos para construir os sentidos e significados dos discursos dialógicos nos quais nos envolvemos ao longo

da vida. Assim, os discursos com os quais entramos em contato ficam em nós internalizados, sendo sempre que necessário utilizados como base de sustentação para nossas próprias produções discursivas futuras, sejam elas concordantes ou discordantes dos discursos passados.

No que concerne à leitura, o princípio dialógico prevê que a batalha dialógica se estabeleça entre leitor, texto e autor. Dessa maneira, presume-se que nenhum dos três elementos sozinho seria capaz de constituir o sentido do texto de forma completa. Baseada nos estudos do filósofo russo, Nascimento (2011) destaca o fato de, sob a perspectiva dialógica da linguagem, um sentido não poder ser constituído apenas com base no estudo isolado de uma oração como concebido pelo objetivismo abstrato.

A concepção interacionista entende o sentido como o fruto da relação e sucessiva troca de informações entre leitor-texto-autor, e considera defasado o produto de uma leitura que ignora a contribuição de qualquer dos três elementos no processo de construção de sentidos.

[...] os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista. (NASCIMENTO, 2011 *apud* BAKHTIN, 2007, p. 328)

Dessa forma, a compreensão responsiva ativa é parte de um processo dialógico. Para que seja efetiva, ela depende da interação entre as esferas de criação, circulação e recepção que estão envolvidas no discurso dialógico.

Segundo Bakhtin (2006), assim que compreende o significado linguístico do discurso, o leitor se posiciona diante dele a fim de concordar, discordar, questionar, completar o sentido e tantos outros posicionamentos possíveis.

Em um discurso dialógico não se espera que um interlocutor tome um posicionamento passivo diante de um enunciado, ou seja, apenas o aceite como verdade sem recorrer aos seus recursos para validá-lo ou não.

Esse comportamento dialógico, resultado da interação entre os elementos do discurso, é a principal característica do leitor responsivo ativo. O que o

caracteriza como um posicionamento ativo é o fato de o leitor, ao se deparar com o sentido construído a partir de um enunciado emitido por seu interlocutor, ter que recorrer ao seu repertório internalizado de enunciações como base argumentativa.

Essa atitude dialógica do leitor diante do enunciado/texto, que na prática podemos traduzir como a busca por informações acerca das circunstâncias de produção do enunciado/texto, características do autor, momento histórico, entre outros, permite ao estudante desenvolver uma postura crítica de leitura, além de ser extremamente agregadora para fins de ensino-aprendizagem.

A partir desse posicionamento, a leitura possibilita ao leitor a capacidade de se empoderar das informações que circundam sua realidade por meio das formas de expressão da linguagem humana.

Em sala e aula, a compreensão responsiva ativa pode ser desenvolvida por meio do uso da pedagogia de projetos. Tendo em vista o caráter dialógico e interativo da linguagem, a prática em questão revela-se uma medida extremamente eficaz e promotora da interação entre alunos e professores. Segundo Jolibert (1994), a pedagogia de projetos “permite viver em uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior”.

Entre outros benefícios, essa prática permite aos aprendizes a possibilidade do desenvolvimento de sua autonomia, do empoderamento de suas responsabilidades, a capacidade de decisão e a chance de se tornarem os agentes de seu próprio aprendizado, uma vez que eles vão dependendo cada vez menos das escolhas feitas pelos professores. Ressaltamos, ainda, que os benefícios podem ser ainda maiores se os projetos são desenvolvidos de forma integrada com outras disciplinas e setores da escola.

III- A PESQUISA

3.1 Metodologia

Esta é uma pesquisa descritiva feita a partir de um estudo de caso. Nosso objetivo é entender de que modo a leitura vem sendo trabalhada nas salas de aula do Centro de Ensino Fundamental 410 Norte e o que distancia a prática pedagógica docente das diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante chamados PCN's, e no Currículo em Movimento da SEDF⁸.

A delimitação do objeto de estudos surgiu a partir da observação de diversos questionamentos da equipe docente da instituição acerca da capacidade de leitura de seus estudantes.

Dessa forma, promovemos o cruzamento de informações constantes nos PCN's e no Currículo em Movimento. Como referência conceitual, utilizamos a concepção de leitura adotada pelos PCN's e as abordagens ao mesmo item sugeridas pelo Currículo em Movimento. O referencial teórico apresentado até aqui será utilizado de forma a embasar a análise dos dados e as sugestões de práticas que podem ser adotadas pela instituição.

Dois momentos sucederam a revisão bibliográfica. Inicialmente, aplicamos um questionário direcionado ao grupo de professores da instituição com o intuito de verificar a proximidade entre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura em sala de aula e a concepção de leitura adotada pelo Currículo em Movimento.

Como citado inicialmente, não se acredita que a prática da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora sejam incumbências exclusivas dos professores de língua portuguesa. Logo, um trabalho voltado ao desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão leitora dos alunos será positivo a todos.

O corpus da pesquisa é composto por oito profissionais do corpo docente do Centro de Ensino Fundamental 410 Norte, sendo seis mulheres e dois

⁸ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

homens. Todos são professores de turmas dos anos finais do ensino fundamental e atuam no período matutino. Ocupam vagas efetivas providas por meio de concurso público e possuem nível superior completo, alguns ainda apresentam título de especialização. Todos lecionam em turmas com aproximadamente 30 alunos e cada um deles em disciplinas distintas.

Também é parte integrante do corpus o projeto político-pedagógico da instituição. O documento possui 41 páginas e segundo a direção da escola foi construído de maneira democrática com a participação de toda a comunidade escolar. Tal projeto foi apresentado durante o último processo eletivo de gestores e, por apenas uma chapa ter se candidatado, nenhuma outra opção pedagógica fora apresentada a comunidade escolar.

A instituição escolar onde os professores lecionam era inicialmente uma escola direcionada ao ensino infantil. Possui uma biblioteca, sala de informática e sala de xadrez. As salas, anteriormente destinadas ao ensino infantil, tem tamanho reduzido e por isso comportam somente 30 alunos. A escola não possui quadra de esportes e somente um pátio é utilizado como área de socialização, além das salas de aula.

O questionário foi elaborado com base em questões que averiguam desde as estratégias utilizadas para promover a compreensão dos alunos até itens com temáticas textuais, objetivos e formas de avaliação de resultados pelo professor. Tudo isso em linhas gerais, sem exigir dos docentes conhecimentos muito específicos ligados à linguística, por exemplo.

Nessa pesquisa estamos abordando a questão da leitura e da compreensão leitora sob a ótica das práticas docentes desempenhadas na instituição já mencionada. A análise dos dados será feita com base nos postulados de autores que possuem estudos sobre a concepção dialógica e interacionista da linguagem, como Koch (1993) e Kleiman (2006).

Baseados nas informações colhidas, verificaremos quais práticas declaradas pelos professores dialogam com a concepção interacionista da linguagem e beneficiam o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa.

Nossa hipótese inicial parte da ideia de que, embora os profissionais daquela instituição estejam descontentes com a capacidade de leitura e compreensão dos seus alunos, a abordagem dada à leitura em sala de aula também é responsável por tal descontentamento.

Além disso, também acreditamos na falta de uma diretriz direcionada a leitura e compreensão leitora no projeto político-pedagógico da instituição. Por isso, o referido documento também é parte do nosso corpus de análise.

O objetivo central é identificar as práticas pedagógicas relacionadas a leitura e, em seguida, avaliar em que medida essas mesmas práticas se aproximam da concepção de leitura interacionista. Então, considerando as circunstâncias e objetivos em que a leitura é utilizada nas salas de aula, nós poderemos avaliar como ela tem sido trabalhada na escola em questão.

3.2 Análise dos dados

Iniciamos esta parte com a análise do projeto político-pedagógico da instituição. Consideramos o referido documento como peça chave para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica pretendida por uma instituição educacional. Nele devem estar contidas, além dos objetivos e metas, as orientações motivadoras do trabalho pedagógico que será desenvolvido em sala.

O projeto político-pedagógico carrega a essência da política educacional pretendida por uma escola. Assim, torna-se essencial que as práticas de letramento sejam abordadas nesse instrumento.

Seguimos então para a segunda parte a ser analisada. O questionário aplicado aos docentes é constituído por seis partes que tratam de: frequência, estratégias que promovem a compreensão, temática dos textos, objetivos da leitura em sala, gêneros textuais utilizados e avaliação do professor acerca da compreensão do aluno.

Quanto à frequência de utilização da leitura como estratégia de ensino-aprendizagem, apenas um, dentre os oito professores, relatou utilizá-la uma vez por

semana. Os demais disseram que utilizam da leitura pelo menos quatro vezes por semana.

Como estratégias que facilitam a leitura e proporcionam uma melhor compreensão textual, todos os professores declararam fazer uso de: leitura silenciosa ou em voz alta, uso de questionários e exercícios de interpretação, produção de resumos e resenhas ou, ainda, leitura e explicação em voz alta dos sentidos gerais do texto feita pelo próprio professor.

Somente metade dos docentes disse fazer uso de rodas de debates, elucidação de conhecimentos prévios e explicações referentes ao tipo de texto utilizado e a temática da aula.

Outro fator que consideramos de grande relevância é a escolha das temáticas textuais. Quanto a esse quesito, todos os respondentes declararam seguir as temáticas propostas pelo livro didático. Contudo, essa não é a única fonte temática dos textos utilizados pelos docentes da instituição.

Todos declararam que as referências temáticas se alternam entre o livro didático e o Currículo em Movimento. Porém, a base de trabalho é sempre o livro didático. Nenhum dos entrevistados afirmou trabalhar de forma independente desse instrumento e considerando apenas as temáticas propostas pelo Currículo em Movimento.

Como nosso trabalho parte de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem, dedicamos uma parte do questionário a averiguação de práticas que privilegiem a referida concepção. Assim, as informações obtidas nos revelam um vazio de interação.

De acordo com o questionário, apenas metade dos entrevistados revelou usar textos com temáticas interdisciplinares que estão sendo abordadas por outros colegas.

A importância da adoção de temáticas interdisciplinares reside no fato de que a partir disso, os estudantes terão a oportunidade de trabalhar um mesmo tema sob as perspectivas de diferentes disciplinas e diferentes textos. Nesse caso, as

diferentes perspectivas funcionam como marcas ideológicas e contextuais que vão ajudar o estudante/leitor a compor suas futuras enunciações.

Essa variação multifocal contribui para que o estudante, durante o processo de construção de sentidos de um texto, considere as múltiplas vozes que trazem diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Assim, o processo de construção de sentidos dos textos assume uma natureza mais real e significativa para o aluno.

Os objetivos de leitura também foram abordados em nossa pesquisa. Aos respondentes, perguntamos com quais objetivos cada um deles utiliza a leitura em sala de aula. Todos disseram que usam a leitura objetivando pelo menos dois fins pedagógicos: a resolução de exercícios e avaliações e a busca de informações para a realização de trabalhos ou projetos.

Por outro lado, metade dos docentes também afirmou utilizar a leitura com seus alunos objetivando o entretenimento ou a comunicação de assuntos internos e externos à classe (bilhetes, quadros informativos etc.).

A última parte do questionário foi dedicada a saber como os professores avaliam a compreensão leitora dos estudantes. Constatamos que quase todos os professores ainda associam a ideia de boa compreensão aos resultados positivos que os alunos obtêm nas avaliações e atividades propostas. Porém, alguns professores entendem que o nível de compreensão dos alunos é melhor verificado quando observamos o modo como eles se empoderam das informações e as utilizam em suas práticas sociais.

3.3 Resultados

O projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 410 Norte não possui nenhuma proposta efetiva que trate do desenvolvimento das práticas de letramento bem como da valorização da leitura.

Existe no documento o plano de ação da biblioteca, o qual prevê como ações de incentivo a leitura apenas a distribuição de cartazes com mensagens de

incentivo, a confecção de marcadores de páginas e a promoção rodas de interpretação de contos literários. Porém, não é apresentado um detalhamento acerca de como as rodas de interpretação acontecem, nem acerca de sua organização e concepção.

Em uma primeira análise, sentimos falta de diretrizes capazes de estimular os trabalhos com leitura desenvolvidos em sala de aula. Da mesma forma, não identificamos ações nem projetos institucionais que valorizem a leitura, ou os letramentos, como um todo e de forma interdisciplinar.

A ausência dessas abordagens em um instrumento tão importante revela-se um fator negativo. A escola como instituição promotora da educação deveria ser a primeira a incentivar os hábitos de leitura e letramentos.

Por outro lado, identificamos que nas práticas de sala de aula algumas ações já se aproximam de uma concepção interacionista da linguagem. É importante que essas práticas sejam mantidas e repassadas aos demais professores.

Contudo, ainda é possível identificar posturas que não beneficiam o processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura e que, ao contrário disso, desenvolvem nos alunos hábitos que os distanciam de uma compreensão responsiva ativa.

De acordo com Kleiman (1993), práticas como leitura silenciosa e em voz alta, questionários sobre o texto, atividades de redação ligadas ao tema do texto e leitura em voz alta pelo professor, não contribuem para a interação professor e aluno.

Ao contrário disso, essas práticas tomam a compreensão do aluno como fato real e imediato. Assim, partem para questionamentos e exercícios que em nada contribuem para uma construção discursiva coletiva e dialógica.

Sabemos que, de acordo com o referencial teórico pesquisado, a interação é fator essencial à construção de sentidos. Kleiman (1993) pontua que o leitor inexperiente tem nas rodas de conversa e discussão a oportunidade ideal para a elucidação de dúvidas e pontos nebulosos da leitura. É nas rodas de debate que o

professor tem a oportunidade de esmiuçar e explicar “muitos aspectos que o aluno sequer percebeu” durante sua leitura silenciosa.

Então, consideramos que o uso excessivo de estratégias de leitura como leitura silenciosa, localização de informações no texto e outras que não promovam a interação e a troca de informações entre professores e alunos, em nada contribuem para a promoção da compreensão responsiva ativa. Sobretudo se pretendemos desenvolver em nossos alunos a capacidade de ver o texto como instrumento de diálogo e construção de ideias.

Como visto anteriormente nos pressupostos teóricos, a formação de um leitor responsivo ativo está condicionada à capacidade, desse mesmo leitor, de entender o texto como uma enunciação.

Se de um lado temos um locutor/autor que expõe suas ideias em uma arena dialógica, do outro lado espera-se um locutor/leitor que seja capaz de interagir com essas ideias. Desse modo, espera-se que o estudante desempenhe o papel de locutor/leitor e, assim, questione, amplie, refute, complete e de alguma maneira se posicione de forma ativa nessa interação para que, a partir disso, o discurso dialógico e a construção dos sentidos se estabeleçam.

Os dados acima nos mostram como muitos docentes ainda se apoiam exclusivamente nos livros didáticos para desenvolverem suas atividades de leitura. Mesmo considerando que, atualmente, os materiais de apoio didático têm oferecido mais recursos tanto para os alunos quanto para os professores, entendemos que o excessivo apego ao livro didático possa em algum momento limitar a interação do aluno com outros meios discursivos.

Quanto aos objetivos de leitura, Koch e Elias (2006) afirmam que eles são responsáveis por regular “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor”. Assim, para as autoras, os objetivos do leitor ao ler o texto serão os norteadores a indicar o modo como a leitura será feita.

Com base nessa premissa, podemos afirmar que a prática de leitura voltada excessivamente para a localização de informações e extração de respostas do texto tende a formar leitores incapazes de analisar o contexto, fazer inferências, analogias e, ate mesmo, estabelecer um dialogo com o outro interlocutor.

Curiosamente, se retomamos os resultados mencionados anteriormente, veremos que o exame SAEB/2011⁹ identificou que os estudantes apresentaram essas mesmas dificuldades ao interpretar os textos.

Por outro lado, devemos também ressaltar que, ao incentivar que os estudantes leiam por razões alheias às resoluções de exercícios e avaliações, os professores estão promovendo o contato dos alunos com uma maior variedade de gêneros textuais. Assim, possibilita-se ao leitor inexperiente a capacidade de desenvolvimento de suas competências metagenéricas, como afirmam Koch e Elias (2006).

Sobre a constituição dos gêneros, Bahktin (1997) afirma que eles funcionam como a “forma padrão” dos enunciados que produzimos e que todos nós possuímos um rico repertório de gêneros dos discursos orais e escritos. Perguntados sobre a variedade de gêneros textuais utilizados em sala, os professores afirmaram que com frequência utilizam mais de um gênero textual em uma mesma aula.

Se os gêneros funcionam como formas do enunciado, como postulado por Bakhtin, o maior contato com uma variedade de gêneros permite ao leitor inexperiente a oportunidade de desenvolver sua competência metagenérica. Assim, consideramos positivo o uso de gêneros variados em uma mesma aula.

⁹Resultado SAEB/PROVA BRASIL 2011. Disponível em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em 28/10/2015.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos nosso trabalho a partir do ponto em que as dimensões sociais dos letramentos e a filosofia bakhtiniana da linguagem convergem. Assim, considerando os estudos de Brian Street sobre a relação dos letramentos desenvolvidos na escola e a constituição ideológica do ser, vimos que ao contribuirmos para a formação de um leitor responsivo ativo estaremos também formando um cidadão consciente de sua relação com o meio social.

Os dados pesquisados nos mostraram que essa não é uma realidade tão distante, tendo em vista que algumas práticas pedagógicas já utilizadas pelos professores já contribuem para tal objetivo.

Também, a partir os dados que compõem esse trabalho, podemos afirmar que o uso de estratégias de leitura adequadas a concepção interacionista da linguagem pode contribuir positivamente para construção dos sentidos, principalmente se aliada a pedagogia de projetos.

Consideramos essencial a adoção de diretrizes que sirvam de estímulo para o desenvolvimento de atividades promotoras da leitura e das práticas de letramentos. A escola, como instituição que é, precisa dispor de ferramentas que façam com que os estudantes se envolvam com as atividades de leitura.

Dessa forma, esperamos ter contribuído para a formação de um leitor mais consciente do mundo a sua volta, questionador e a caminho da emancipação. Ressaltamos que nenhuma das sugestões acima pode resolver toda a questão se forem tomadas de maneira isolada.

Destacamos também a necessidade de as práticas de letramentos estarem contidas nos projetos políticos-pedagógicos, pois essa é uma necessidade urgente. Como a nossa própria linguagem, todas essas ações são propostas a serem desenvolvidas de maneira integrada e cooperativa.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKINNASO, F. Niyi. *The consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives*. In: *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 3, 1981, p. 163-200. Wiley and American Anthropological Association. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3216330>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed.; São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et. al. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: *Harvard Educational Review*, 66, 1, 1996, p.60. Research Library.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papirus, 1994.

JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed.; São Paulo: Editora Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed.; Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura*: teoria & prática. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. *Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2, 2, 2011, Uberlândia-MG. *Anais do Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia-MG, 2011.

PAULINO, Graça. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PIRES, Vera Lúcia. *Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin*. Porto Alegre: Organon UFRGS, 2003. v.16, n.32133, p.35-48.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed.; São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

SEE-DF. *Currículo em movimento da Educação Básica*. In: *Pressupostos teóricos*, 2014. Brasília-DF.

VI – ANEXOS

Questionário aplicado ao grupo de professores.

Sobre a frequência		
- Utilizo a leitura como estratégia de ensino-aprendizagem _____ vezes por semana.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (nunca)	
Sobre as estratégias que promovem a compreensão		
- Leitura silenciosa.	Sim	Não
- Leitura em voz alta.	Sim	Não
- Questionários e exercícios de interpretação.	Sim	Não
- Produção de resumos e resenhas.	Sim	Não
- Elucidação de conhecimentos prévios que estejam relacionados ao texto e a temática.	Sim	Não
- Rodas de debate que privilegiam a interação e construção coletiva de sentidos.	Sim	Não
- Explicação da relação entre o tipo de texto escolhido e a temática da aula.	Sim	Não
- Costumo ler o texto com os alunos e explicar os sentidos gerais.	Sim	Não
Sobre a temática dos textos		
- Sigo as temáticas propostas pelo livro didático.	Sim	Não
- Uso textos com temáticas interdisciplinares que estão sendo abordadas por meus colegas em outras disciplinas.	Sim	Não
- Sigo as temáticas propostas pelo Currículo em Movimento com o apoio do livro didático.	Sim	Não
- Trabalho de forma independente do livro didático, escolho meus textos e temáticas baseando-me apenas nas propostas do Currículo em Movimento.	Sim	Não

Sobre os objetivos da leitura em suas aulas.		
- Meus alunos leem para responder exercícios e fazer avaliações.	Sim	Não
- Meus alunos leem para buscar informações essenciais à produção de trabalhos e projetos.	Sim	Não
- Meus alunos leem como forma de entretenimento.	Sim	Não
- Meus alunos usam a leitura como forma de comunicação para assuntos internos e externos a classe (bilhetes, quadros informativos dentro da classe, relatórios de turma, etc).	Sim	Não
Sobre os gêneros textuais (tipos de texto – verbais/não-verbais) utilizados		
- Nunca utilizo mais de um gênero em uma mesma aula.	Sim	Não
- Às vezes utilizo mais de um gênero em uma mesma aula.	Sim	Não
- Quase sempre utilizo mais de um gênero em uma mesma aula.	Sim	Não
- Sempre utilizo mais de um gênero em uma mesma aula.	Sim	Não
Sobre sua avaliação acerca da compreensão leitora do aluno(a)		
- É efetiva quando ele/ela consegue alcançar os objetivos propostos em cada atividade.	Sim	Não
- É efetiva quando ele/ela recorre às informações obtidas a partir de uma leitura anterior para confirmar, refutar, ampliar ou questionar informações em diversos outros momentos da sala de aula (seminários, debates, práticas escritas, novas leitura, etc).	Sim	Não
- É efetiva quando ele/ela apresenta bons resultados nas provas e trabalhos bimestrais.	Sim	Não